

Actes du 21^e colloque de l'AQPC



8A 84

**Évaluation institutionnelle et
habilitation des collèges à décerner le DEC**

Florian CÔTÉ
Pierre LÉONARD



Association québécoise
de pédagogie collégiale

Évaluation institutionnelle et habilitation des collèges à décerner le DEC

Florian CÔTÉ
Professeur
Cégep d'Alma

Les organisateurs du colloque de l'AQPC m'ont invité à cette table ronde pour faire voir l'impact concret de la question de l'habilitation dans l'évaluation institutionnelle d'un collège réel. Je m'y tiendrai donc.

Jusqu'à ce que je sois coiffé du titre sonore et provisoire de « conseiller pédagogique à la direction générale, chargé du dossier de l'évaluation institutionnelle », j'étais professeur de philosophie. Je le redeviendrai bientôt, à la fin de mon mandat, et vous constaterez, j'espère, que les deux chapeaux recouvrent également la position que je vais développer brièvement devant vous.

Dans notre collège, nous avons attaqué très vite le dossier de l'évaluation institutionnelle. Certains nous ont reproché notre précipitation, je ne sais trop pourquoi. Le choix du moment propice est pourtant le premier élément essentiel d'une bonne tactique. Et justement, le moment nous permettait de faire de l'évaluation institutionnelle, commandée par la Commission, une opération développant nos intérêts propres. C'était l'occasion d'une révision en profondeur de notre fonctionnement pour l'ajuster à la réalité qui commence à changer sérieusement sous nos pieds.

Nous avons donc commencé l'évaluation institutionnelle (nous sommes assez avancés) et nous la faisons pour nous : une bonne part de notre personnel cadre va prendre très bientôt sa retraite, de même que la majorité des professeurs de la grande vague de 1971 ; la tendance démographique fait diminuer notre bassin de clientèle ; certains de nos programmes ont des difficultés de diplomation, d'autres des difficultés d'inscription. Notre intérêt immédiat exige une bonne connaissance de notre situation et une bonne évaluation de nos forces et de nos faiblesses.

Alors, vous comprendrez que la question de l'habilitation, éventuelle, d'ordre symbolique, contingente à la décision possible d'un ministre qui n'y a jamais manifesté le moindre intérêt, cette question, donc, ne change pas grand'chose au travail concret, pragmatique et actuel que nous avons à faire. L'habilitation n'y ajoute rien, n'y retranche rien. Que l'habilitation soit déclarée demain par le ministre comme la conséquence nécessaire de l'évaluation institutionnelle, ou comme une idée abandonnée, cela ne changerait pas une ligne au devis que nous avons élaboré.

Cependant, nous voulons faire ce travail correctement, honnêtement. En particulier, nous voulons que la réflexion amorcée et la prise de conscience qui en résulte ne soient pas simplement celles du chargé du dossier, du Directeur général ou du Conseil d'administration, mais qu'elles soient une activité partagée par toute la communauté collégiale. Appelons ça, si vous voulez, un souci de démocratie. Mieux encore, c'est de prendre à la lettre la signification de « collège », c'est-à-dire un regroupement de collègues, en un sens égaux dans l'exercice d'un service commun.

Dans cet esprit, nous avons élaboré une façon de faire... plutôt longue, plutôt onéreuse en efforts : c'est le prix. La démocratie exige du temps, des débats, et laisse parfois l'impression d'être du « zigonnage ». Mais c'est la seule façon de fonctionner digne d'un groupe de professionnels. C'est le moins mauvais des systèmes, disait Aristote.

Donc nous avons monté un ensemble d'instruments de participation et nous les avons proposés aux services : la bibliothèque, les ressources humaines, le secteur informatique, etc. Cette participation implique des

débats à l'intérieur de chaque service, et d'autres à un niveau plus général. En même temps, nous avons proposé aussi aux professeurs de participer, en départements, à ces débats, sur des questions élaborées à partir des critères de la Commission d'évaluation.

Presque tout le monde, employés de soutien, professionnels, cadres et professeurs, a pris part à ce travail, pas toujours dans l'enthousiasme, mais en général avec intérêt.

Mais au mois de mars, les professeurs ont décidé de suivre le mot d'ordre de boycott lancé par la FNEEQ. Les départements qui ne m'avaient pas encore donné leur point de vue ont décidé de le retenir, les professeurs qui siégeaient au Comité consultatif se retirèrent.

En tant que chargé du dossier, je regrette bien sûr, et beaucoup, cette abstention des professeurs. Mon travail est plus difficile du fait que seuls quatre départements m'ont transmis leur avis sur les points qui les concernent. Seuls quatre départements ont répondu à des questions comme : « *Les objectifs pédagogiques énoncés dans le projet éducatif sont-ils repris dans vos plans de cours ?* ». Mon travail est plus difficile, mais non impossible, car en réalité, toutes les informations de ce genre sont disponibles dans les plans de cours, justement, dans les rapports annuels, ou dans les procès-verbaux de la Commission des études, etc. L'activité des professeurs a accumulé toute une culture institutionnelle qui laisse des marques un peu partout. Il n'y a qu'à les recueillir. Donc, du point de vue du chargé du dossier d'évaluation, le boycott des professeurs n'empêche pas le travail. Seulement, il y a une différence de valeur entre le témoignage d'une personne sur son activité professionnelle et la compilation d'un enquêteur.

Mais c'est en tant que professeur que je regrette le plus la décision des professeurs, et ce regret est à deux points de vue.

Du point de vue pratique, ce type de boycott est une arme qui perd de son efficacité à mesure qu'on la réutilise. Ce n'est pas très difficile d'obtenir un vote de boycott dans une assemblée syndicale ; à court terme, ça ne coûte rien de boycotter. Depuis 1994, chez nous, je serais curieux de compter les jours que nous n'avons rien boycotté. Alors, le Collège s'habitue à fonctionner comme ça et la pression du boycott devient bien légère...

Plus sérieusement, au point de vue éthique, ce type de boycott est une arme dangereuse pour l'utilisateur. Le pouvoir que nous avons, comme professeurs, de participer à la gestion de nos établissements, est en même temps la responsabilité, que la société nous reconnaît, de soutenir les intérêts de l'enseignement et de la formation des élèves, en face des intérêts du marché du travail.

Et ce n'est pas une chaise vide qui défendra les valeurs qui nous animent, qui développera dans les collèges des discours capables de rééquilibrer ceux de l'employabilité et de la compétitivité.

C'est surtout de ce point de vue que je regrette le boycott. Je regrette que cette prétendue menace de l'habilitation entraîne les professeurs vers l'attitude, somme toute confortable, de laisser leur collège faire une révision de ses objectifs et de son fonctionnement sans y participer, comme si cela ne nous concernait pas, comme si nous n'avions aucun pouvoir. Alors que la contribution des professeurs à l'évaluation institutionnelle aiderait de façon puissante à prendre des décisions bien orientées.

Pierre LÉONARD
Responsable du Service conseil et recherche
Fédération des cégeps

Les positions antérieures de la Fédération des cégeps

Dans son mémoire présenté en 1992 à la commission parlementaire sur l'enseignement collégial, *Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise*, la Fédération des cégeps réclamait des responsabilités accrues en matière de gestion de programmes et, dans ce contexte, recommandait la mise en place de mécanismes d'évaluation.

Rappelant l'esprit dans lequel le gouvernement a constitué les collèges d'enseignement général et professionnel – celui « d'en faire des partenaires auxquels il pourra déléguer le plus possible de responsabilités¹ » –, la Fédération des cégeps indiquait :

S'il pouvait apparaître normal qu'une institution nouvelle comme le collège d'enseignement général et professionnel puisse être davantage soumise au pouvoir réglementaire du ministre chargé de l'enseignement collégial dans les premières années, vingt-cinq ans après leur fondation *les collèges ont acquis la maturité nécessaire pour assumer pleinement leurs responsabilités d'établissements autonomes d'enseignement supérieur*².

Dans ce contexte, la Fédération soutenait dans son mémoire que les efforts de décentralisation devaient d'abord porter sur des questions relatives à la gestion des programmes, ces derniers étant au cœur de la mission des collèges. Avec l'objectif de permettre aux collèges de jouer un rôle plus actif à toutes les étapes du processus de gestion des programmes, la Fédération des cégeps était amenée à préciser les nouvelles responsabilités que ceux-ci voulaient assumer dans ce nouveau cadre juridique.

Selon le modèle alors souhaité, la responsabilité de la définition des programmes restait celle du Ministère mais le choix des moyens d'apprentissage et la sanction des études, y compris le fait de décerner le diplôme, devenaient d'office des responsabilités des établissements. En relation avec ce nouveau modèle de partage

des responsabilités entre le Ministère et les collèges, la Fédération des cégeps proposait la création d'un organisme externe d'évaluation qui validerait, par son mécanisme d'accréditation des programmes, la valeur des diplômes désormais émis par les établissements.

Dans un deuxième temps, la Fédération des cégeps réclamait également le renforcement de mécanismes d'évaluation interne et externe. Cette prise de position trouve son origine, peut-on lire dans le mémoire, dans les doutes persistants de l'opinion publique sur la valeur et l'efficacité du système, et ce, malgré les succès obtenus au fil des années par le réseau collégial. En effet, comme le mémoire le met en relief, ces doutes existaient malgré un degré élevé de satisfaction des anciennes étudiantes et des anciens étudiants, ceux-ci estimant que le cégep a largement répondu à leurs attentes, et malgré le degré de satisfaction également élevé des employeurs à l'endroit des techniciennes et des techniciens issus des cégeps. Le mémoire attribuait alors à l'absence de mesures d'évaluation systématiques et crédibles l'origine de ce phénomène. « La crédibilité des établissements et la reconnaissance publique de leur valeur et de leur efficacité nous apparaissent donc liées au renforcement des mécanismes d'évaluation interne et externe³. »

Rappelant l'importance de l'évaluation comme outil de développement organisationnel et d'amélioration des services, le mémoire mettait l'accent sur les pratiques d'évaluation interne – tous les collèges disposaient déjà de politiques d'évaluation des apprentissages, et plusieurs d'entre eux avaient des politiques ou des pratiques d'évaluation des programmes –, en indiquant que les collèges s'engageaient à accorder au dossier de l'évaluation une place significative à l'intérieur de leurs projets d'établissement.

La Fédération réclamait également qu'un regard externe, autre que celui de l'État, soit posé « sur la qualité de la formation donnée par les établissements et sur la valeur des pratiques locales d'évaluation⁴ » permettant ainsi de valider et d'éclairer les résultats observés

au cours de l'évaluation interne. Par ce biais, on souhaitait avant tout attester de la crédibilité des collèges en démontrant à la population l'efficacité avec laquelle ils utilisent les fonds publics et la qualité de la formation qu'ils offrent.

Il était clair cependant que l'évaluation des collèges devait essentiellement viser à apprécier l'établissement sur la base de ses propres objectifs plutôt qu'en fonction de critères établis extérieurement. Le mémoire précisait que « cette approche permettrait de tenir compte de la spécificité de chaque établissement et d'éviter l'assujettissement des collèges à un modèle uniforme de développement⁵ ». L'évaluation des collèges allait devenir le deuxième volet du mandat de l'organisme externe d'évaluation dont la Fédération des cégeps recommandait la mise en place.

Un bilan des pratiques d'évaluation

Lorsqu'ils sont appelés à faire un bilan des expériences vécues en matière d'évaluation de programmes sous le regard de la Commission d'évaluation, la plupart des collèges sont d'avis que l'un de ses principaux apports a été de contribuer au développement d'une culture de l'évaluation dans les collèges. De plus, on reconnaît généralement que les opérations menées par la Commission ont eu d'importantes retombées sur la qualité des programmes d'études, en permettant notamment un renforcement de l'approche programme et en favorisant une plus grande concertation entre les enseignants.

De plus, la reconnaissance par la Commission d'évaluation de la qualité de la formation offerte par les collèges, au terme d'un processus d'évaluation, a été à la fois source de motivation et source d'amélioration au sein des collèges. Il faut également mentionner que les opérations d'évaluation de programmes menées par la Commission ont sensibilisé le personnel des collèges à un mécanisme de reddition de comptes, offrant ainsi au réseau collégial la possibilité de répondre publiquement de la qualité de la formation offerte.

En 1995, la Fédération des cégeps a mené une enquête dans les collèges afin d'exposer un état de la situation relative à la mise en œuvre du renouveau de l'enseignement collégial⁶. La question de l'évaluation des programmes et celle liée au rôle joué par la Commission d'évaluation y étaient abordées. Plus de 75 %

des répondants se disaient d'accord avec le fait que « l'approche de la Commission contribue au développement d'une culture de l'évaluation dans les cégeps⁷ ». À peu près dans les mêmes proportions, les cégeps indiquaient leur accord avec l'affirmation voulant que « le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial sur le rapport d'évaluation produit par le cégep consiste en un document utile aux cégeps pour améliorer la qualité des programmes d'études qu'ils offrent⁸ ». En outre, plusieurs collèges exprimaient leur satisfaction au sujet des questions posées par les membres de la Commission pendant les visites d'établissement et des commentaires qu'ils leur formulent à cette occasion. Enfin, un peu plus de 80 % des répondants se disaient d'accord avec l'affirmation précisant que « l'approche de la Commission contribue à responsabiliser les cégeps au regard de la qualité des programmes d'études⁹ ».

L'évaluation institutionnelle

Tout comme en 1992, les collèges continuent de croire aux effets bénéfiques des pratiques d'évaluation. Nous l'avons mentionné à la section précédente, les collèges ont procédé, au cours des dernières années, à diverses évaluations de programmes sous le regard de la Commission d'évaluation. Ces moments ont été pour eux l'occasion de développer une expertise certaine en matière d'évaluation de programmes, voire de jeter les bases d'une culture d'évaluation dans leur établissement.

Toutefois, si les collèges sont nombreux à apprécier les retombées positives des diverses opérations menées, ils sont aussi nombreux à déplorer la lourdeur des processus mis de l'avant par la Commission dans le cadre des opérations liées aux évaluations de programmes conduites ces dernières années. Au total, plus de 130 programmes menant à un diplôme d'études collégiales sont offerts dans le réseau collégial et chaque collège en offre un éventail relativement large.

Dans ce contexte marqué par la lourdeur des processus, les collèges sont enclins à croire, en ce qui a trait aux travaux conduits par la Commission, qu'il est souhaitable de passer de l'évaluation des programmes à l'évaluation institutionnelle, d'autant que les bases d'une culture d'évaluation ont déjà été jetées dans chaque établissement. Soulignons ici que nous entendons par évaluation institutionnelle une évaluation qui prend

l'établissement comme objet global d'évaluation. Sur les dimensions qui peuvent être évaluées, nous nous référons à celles que précise la *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* lorsqu'elle définit les quatre objets possibles d'évaluation dans le cadre d'une évaluation institutionnelle : les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, incluant les procédures de sanction des études et leur application ; les politiques institutionnelles d'évaluation liées aux programmes d'études et leur application ; la mise en œuvre des programmes d'études établis par le ministre de l'Éducation, compte tenu des objectifs et des standards qui leur sont assignés ; les objectifs, les standards et la mise en œuvre des programmes d'études établis par l'établissement, compte tenu des besoins auxquels ils doivent répondre¹⁰.

Pour la Fédération des cégeps, le point d'ancrage de l'évaluation institutionnelle doit se situer au niveau de la mise en œuvre des programmes d'études, d'autant plus que celle-ci constitue la mission première des collèges comme le précise la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*¹¹. En d'autres termes, l'évaluation institutionnelle consiste à évaluer, pour chacun des établissements, sa capacité à gérer des programmes d'études et à offrir un environnement éducatif propice au cheminement scolaire des étudiants et des étudiantes. Quant à sa finalité, elle est double : l'amélioration de la qualité de la formation et des services, d'une part, et la reconnaissance publique de la qualité des programmes, d'autre part.

En effet, les collèges sont sensibles aux avantages que pourrait comporter l'évaluation institutionnelle : les effets positifs d'une pression externe engendrée par un regard extérieur, l'augmentation de la crédibilité des établissements découlant d'une reconnaissance publique et officielle de la qualité des programmes, la transposition sur le plan institutionnel d'un mécanisme de reddition de comptes, lequel a été largement assumé jusqu'à maintenant par les instances pédagogiques.

L'évaluation institutionnelle doit avant tout être vue, croyons-nous, comme un *processus dynamique* grâce auquel chaque cégep peut améliorer la qualité de la formation qu'il offre, et non comme une façon de départager les établissements du réseau collégial. Pour les collèges, cependant, la jonction entre l'évaluation institutionnelle

et l'habilitation à décerner le diplôme ne va pas de soi. Nous sommes d'avis que toute discussion sur cette question devrait être reportée au terme des démarches d'évaluation institutionnelle.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, document d'éducation, n° 3, chapitre 4, octobre 1967, p. 46 et 47, tel que cité dans Fédération des cégeps, *Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise*, 1992, p. 45.
2. FÉDÉRATION DES CÉGEPS, *op. cit.*, p. 46.
3. *Ibid.*, p. 65.
4. *Ibid.*, p. 67.
5. *Ibid.*, p. 68.
6. Fédération des cégeps, *État de la situation relative à la mise en œuvre du renouveau de l'enseignement collégial dans les cégeps et à d'autres objets liés à la pédagogie*, résultats d'une enquête menée auprès des directeurs et des directrices des études en novembre 1995, décembre 1995.
7. *Ibid.*, p. 30.
8. *Ibid.*, p. 30.
9. *Ibid.*, p. 30.
10. *Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, L.R.Q., c. C-32.2, 1^{er} septembre 1993, article 13.
11. *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, L.R.Q., c. C-29, chapitre 1, article 6.